



Corela

Cognition, représentation, langage

HS-27 | 2019

Co(n)textualisation(s)

Contextualiser pour didactiser : le copier-coller dans le champ des littératies universitaires

Fanny Rinck



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corela/7746>

DOI : 10.4000/corela.7746

ISSN : 1638-573X

Éditeur

Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

Référence électronique

Fanny Rinck, « Contextualiser pour didactiser : le copier-coller dans le champ des littératies universitaires », *Corela* [En ligne], HS-27 | 2019, mis en ligne le 12 avril 2019, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corela/7746> ; DOI : 10.4000/corela.7746

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Corela – cognition, représentation, langage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Contextualiser pour didactiser : le copier-coller dans le champ des littératies universitaires

Fanny Rinck

1. En guise de préambule

« Avec les littératies numériques, il devient impossible d'ignorer la réalité massive et indiscutable d'une écriture enfantine et adolescente en dehors de l'espace scolaire et, surtout, de faire abstraction des connaissances langagières et techniques qu'elle suppose et qui sont, sur certains points, plus assurées chez l'apprenant que chez l'enseignant. Ce dernier se retrouve alors dans l'impossibilité de se cantonner au seul schéma descendant d'un enseignement délivré par un maître, doté de savoir, à un apprenant ignorant. L'expertise du maître n'est pas remise en cause mais elle peut tenir moins au savoir qu'il apporte qu'à celui qu'il reconnaît chez l'apprenant et dont il l'aide à prendre conscience, à le faire passer de la « connaissance intériorisée » et implicite à un « savoir » qui résulte, lui d'un processus d'objectivation de la connaissance et de sa théorisation dans un langage approprié, explicite et dès lors transférable ». [nous soulignons]. (Penloup, 2012 : 137).

- ¹ Cet extrait est tiré d'un article dans lequel M.C. Penloup interroge les littératies numériques depuis le champ de la didactique de l'écriture-lecture ; c'est l'approche que nous adoptons dans la présente contribution, en nous centrant sur le copier-coller chez les étudiant.e.s. Les lignes citées ne portent pas seulement sur la relation dissymétrique entre le maître et l'élève : on y lit comment envisager le rôle et la portée d'un enseignement de l'écrit prenant en charge des pratiques qui n'ont pas d'emblée leur légitimité dans un cadre scolaire – ou universitaire.

2. Objectifs et enjeux

- ² Comment penser le copier-coller en tant qu'enseignant-chercheur, quand on est confronté aux écrits de nos étudiant.e.s et à la nécessité de les évaluer ? Quand on sait la lourdeur des démarches pour « faire la police » ? Quand on sent poindre chez certain.e.s

collègues l'idée selon laquelle « tous les étudiants sont des plagieurs en puissance qu'il faut attraper »¹ ? Quand à l'inverse, on perçoit qu'on ne peut pas être qu'indulgent ? Peut-on aller au-delà des exigences répétées selon lesquelles « il ne faut pas plagier » et « il faut citer ses sources » ?

- 3 Le copier-coller est identifié comme un problème : les discours qui vont dans ce sens appellent à « ouvrir les yeux ». Mettre en lumière le phénomène, c'est le rendre visible. Cependant, et pour filer la métaphore de la lumière, c'est risquer aussi d'être ébloui. Dans son étude sur la dimension métaphorique du lexique de la lumière, S. Ladhari (2006) met en évidence un scénario-type : « il s'agit de résoudre une énigme. Le mystère à élucider est typiquement conçu comme étant/se situant à l'intérieur d'une zone obscure » (op. cité : 149). C'est d'une certaine manière l'objet de notre propos : éteindre les projecteurs et opacifier le phénomène. Passer du problème à sa problématisation.
- 4 L'étude menée par B. Simonnot (2014) permet de le dire autrement. Elle appelle la communauté universitaire à ne pas prendre le sujet à la légère (voir Boubée, 2015 : 214). C'est un lieu commun des discours sur le plagiat en général et sur le copier-coller chez les étudiant.e.s que de dire qu'il ne faut pas les prendre « à la légère ». Or, la démarche de l'auteure implique un déplacement : qu'on s'insurge, qu'on s'indigne, qu'on lève les bras au ciel, soit, mais ce n'est pas une réelle prise en considération du problème que de le dénoncer comme étant un problème. Ce n'est pas tant ou pas seulement le problème qui est grave, car la gravité est ailleurs, et précisément dans la question de sa prise en considération – la question de savoir comment on le pense, et ce qu'on en fait.
- 5 La réflexion proposée dans cet ouvrage sur la/les « co(n)textualisation(s) » nous donne l'opportunité de revenir sur un travail entrepris il y a quelques années déjà avec L. Mansour sur le copier-coller chez les étudiant.e.s (Rinck et Mansour, 2013). Nous en reprenons les grandes lignes : il s'agit d'envisager le copier-coller chez les étudiant.e.s en tant que pratique littéraire, à l'interface entre lecture et écriture. Nous mettons donc de côté la question du plagiat pour nous centrer sur le seul geste du copier-coller et reconnaître son importance dès lors qu'on écrit à partir de sources, à l'université comme dans les écrits professionnels par exemple.
- 6 L'enjeu est de proposer une approche compréhensive, qui consiste à dépasser le simple rejet pour interroger le copier-coller sous l'angle des compétences littéraires des étudiant.e.s et de la formation à l'écrit à l'université et par l'université. La question de la contextualisation est abordée ici par rapport à la construction du copier-coller en tant qu'objet didactique dans le champ des littératies universitaires. Ce champ appelle à intégrer la composante littéraire aux contenus d'enseignement, plutôt que de se satisfaire d'une bi-partition entre contenus disciplinaires et savoir-faire d'ordre méthodologique. En quoi peut-on didactiser le copier-coller et que prendre en compte dans cette perspective ?
- 7 Notre démarche se situe du côté de la définition d'objectifs didactiques et consiste à construire un objet didactique en tant que tel en s'appuyant sur des éléments de contextualisation qui vont permettre sa problématisation. Cette démarche se rattache aux travaux qui interrogent les contenus d'enseignement à l'université et qui mettent en avant l'exigence de la problématisation des contenus, en regard des enjeux de la formation universitaire (Roegiers, 2015) : en particulier, la formation à la recherche et par la recherche et, plus largement, le fait d'« apprendre à penser » et « penser par soi-même » (Tozzi, 1996). X. Roegiers pose la question de « la différence entre un contenu

non problématisé et un contenu problématisé » (2015 : §4), en défendant l'idée qu'elle est importante à poser du côté de l'enseignement – et dans les mêmes termes que ce que l'on demande aux étudiant.e.s qui ont à rédiger une dissertation ou un mémoire : « une démarche de rupture avec le sens commun qui consiste à traiter cet objet d'étude avec toute la complexité qu'il requiert et à en dégager un problème en vue de l'analyser et/ou de le résoudre ». [...] Cette démarche est constituée de deux moments principaux : repréciser le contour/le contexte qui permet d'appréhender l'objet d'étude avec la complexité requise ; en dégager un ou des problème(s) associé(s) » (op. cité : §8).

- 8 Dans ce qui suit, nous commencerons par évoquer la notion de littératie et le champ des littératies universitaires, autrement dit par le cadre à travers lequel le copier-coller nous semble pouvoir être conçu comme une entrée intéressante pour la formation des étudiant.e.s à l'écrit à et par l'université. Dans ce cadre en effet, il n'est pas possible de se satisfaire du rejet du copier-coller sous prétexte qu'il ne faut pas plagier et qu'il faut citer ses sources, de même qu'il n'est pas possible de se satisfaire du fait que l'écrit représente une dimension invisible de la formation universitaire, c'est-à-dire une dimension cachée du curriculum, essentielle à la réussite, mais qui n'est pas prise en charge explicitement par l'institution.
- 9 Nous en venons ensuite à l'exigence d'étayer la réflexion sur le copier-coller, dans la perspective d'en faire une notion abordée avec les étudiant.e.s et avec des enseignants en formation. En prenant comme point de départ une conception du copier-coller comme pratique littéracique, nous traitons de la réception du copier-coller des étudiant.e.s, qui se résume peu ou prou à « surveiller et punir » et de l'énonciation par copier-coller, qui n'est pas analysée comme telle avec la question du « pourquoi », mais avec celle du « comment ». Nous finissons par une vue plus large sur les attentes à l'égard des étudiant.e.s et de la formation universitaire, en termes de littératie : à travers le copier-coller se manifestent des confusions liées notamment aux notions d'auteur et de sources dans les écrits de savoir.
- 10 Nous montrons ce faisant que le copier-coller est emblématique de tensions entre des injonctions et la réalité des usages de l'écrit, entre des pratiques valorisées par l'institution et des pratiques spontanées jugées non légitimes, entre des attentes qui sont de l'ordre de l'évidence dans les écrits universitaires et le fait qu'elles ne vont pas de soi. Dès lors qu'on n'envisage plus seulement la « communauté du discours » universitaire (Swales, 1990) comme un espace clos refermé sur lui-même, la question se pose des attendus liés aux finalités de la formation universitaire, par rapport au développement des compétences littéraciques tout au long de la vie.

3. La notion de littératie et le champ des littératies universitaires

- 11 La notion de littératie renvoie à la diversité des pratiques de lecture et écriture, des compétences qu'elles mobilisent et des situations où elles s'exercent. A contrario de la catégorie de l'illettrisme qui ne pointe que des lacunes, elle envisage les pratiques de l'écrit comme des acquisitions « tout au long de la vie » dans la dite « société de la connaissance » : l'accent est mis sur des pratiques socialement situées et sur la dimension culturelle de la cognition humaine (Tomasello, 1999). Sans entrer davantage dans le détail, on peut noter que le recours désormais généralisé à cette notion se justifie par le

cadre large qui est proposé, celui d'une anthropologie de l'écrit. L'enjeu n'est pas seulement le (savoir) lire et écrire mais le fait de penser et d'agir à travers l'écrit : de multiples questions se posent autour de la notion, relatives aux usages de l'information et à la construction des savoirs, à la capacité à décrypter des situations, à s'émanciper, à agir en citoyen.ne éclairé.e. (Fraenkel et Mbodj, 2010 ; Hébert et Lépine, 2013 ; Street, 1993).

- 12 Le champ des littératies universitaires a pour objet « la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire » car « les apprentissages de l'écrit (en réception et production) ne se limitent pas aux premiers apprentissages, ni aux apprentissages fonctionnels mais se déroulent dans un continuum [...] depuis les premiers contacts avec l'écrit avant les apprentissages scolaires [...] jusqu'aux usages épistémiques de l'écrit pour non seulement diffuser, mais transformer l'expérience ou les connaissances » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 : 9). Ce champ pose la question du rôle de l'université dans le développement des compétences littéraciques. Il s'agit d'un vaste programme qui concerne aussi bien le lire-écrire à l'université, le lire-écrire pour la recherche dans telle ou telle discipline que le fait de se préparer au lire-écrire dans le monde professionnel.
- 13 Dans la lignée de I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (*op. cit.*), nous nous situons dans la perspective d'une didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur, tout en prenant acte des déplacements induits par la notion de littératie et par les recherches qui s'en réclament : elle appelle à une redéfinition des objectifs didactiques (Barré-De Miniac *et al.*, 2004). J.-L. Chiss évoque ainsi une « recomposition disciplinaire des études sur l'écrit » (2011 : 2) ou encore « une reconfiguration des problèmes d'apprentissage et d'enseignement de la lecture/écriture dans une didactique de la culture écrite » (*op. cit.* : 10). En ce qui concerne l'université, la question du lien étroit entre pratiques de lecture et écriture et construction des savoirs et savoir-faire disciplinaires reste fondamentale. D'autres s'y associent, par exemple celle de l'écriture comme « lieu de formation » (Jobert, dir., 1997), que ce soit en termes de construction du soi ou de l'agir professionnel. La question du lire-écrire à l'université peut se trouver alors en tension par rapport à la question de la formation et du rôle de l'université dans la formation. Par exemple, certaines formations aux métiers de l'animation revendiquent le fait d'apprendre « par corps » et par l'oral plus que par l'écrit (Lebon, 2007).
- 14 L'intérêt du copier-coller est de contribuer à cette réflexion sur les objectifs à assigner à la (aux) didactique(s) de l'écrit à l'université. Il faut d'abord admettre de considérer le geste de copier-coller en lui-même et ne pas s'en tenir à la dénonciation du plagiat que l'on évoquera ci-après, et il faut questionner le rôle de l'université dans le développement des compétences littéraciques au-delà des compétences littéraciques de et pour l'université. Avec une entrée telle que le copier-coller, la didactique de l'écrit à l'université se trouve mise en relation d'une part avec les littératies numériques (Duplaà, 2011 ; Lebrun *et al.*, 2012 ; Lacelle *et al.*, 2017 ; Penloup, 2012), et d'autre part avec les domaines de l'*information literacy* et de la *critical literacy* (Tewell, 2015), c'est-à-dire ce qui a trait à la sélection et l'évaluation de l'information. En somme, le copier-coller interroge l'acculturation à l'écrit universitaire, autrement dit à des manières de dire, de faire et de penser propres à l'écrit universitaire, à enseigner pour permettre aux étudiant.e.s d'en devenir familiers ; mais avec lui, l'écrit universitaire est confronté à des manières de dire, de faire et de penser dans le cadre de la culture de l'écrit à l'ère du numérique – ce qui pose à l'université ou plutôt à la didactique de l'écrit à l'université la question de savoir ce qu'on en fait.

4. Le copier-coller du côté de sa réception

- 15 La première caractéristique de la réception du copier-coller est une assimilation récurrente entre plagiat et copier-coller. Il est à noter que les discours évoluent et que se dessine peu à peu une distinction importante à faire², car, si le plagiat et le copier-coller ont en commun la copie, le premier désigne « non la copie mais l'intention de la dissimuler » (Weissberg, 2002) et implique seul que le lecteur est dupé.
- 16 Le copier-coller des étudiant.e.s fait l'objet d'un discours de déploration. L'accent est mis sur la facilité du procédé : « simple copier-coller », « simple clic », « sans aucun effort », « paresse », « laisser-aller » d'une part et sur sa malhonnêteté d'autre part : « céder à la tentation », « piller », « sans vergogne », « tricherie », « violer le droit d'auteur ». Les discours sur le copier-coller se rattachent ainsi aux discours sur la triche à l'école et font ressortir un regard de l'ordre du soupçon vis-à-vis des étudiant.e.s, qui pointe une méconduite ou une incapacité. Ainsi, l'interdit domine comme le montre P. Aron (2009) et prime sur toute autre considération.
- 17 On a affaire à un débat moral largement relayé dans la presse, où ne sont pas évoqués les seuls étudiant.e.s, mais de multiples « affaires », dans un contexte d'interrogation sur la propriété intellectuelle et le statut de l'auteur. Ainsi du plagiat scientifique, pour ce qui a trait à la sphère universitaire, ou de ces députés qui copient une page Wikipédia dans leur proposition de loi (en attestent les nombreux liens hypertextes caractéristiques de l'encyclopédie qui demeurent dans leur texte), ou encore ce questionnaire peut-être plus diffus sur ce qui appartient en propre à un humoriste et sur ce que serait la source ou l'origine première d'une blague.
- 18 Par rapport au copier-coller chez les étudiant.e.s, la réponse institutionnelle se résume à « surveiller et punir ». Les établissements d'enseignement supérieur se sont peu à peu dotés de logiciels de détection anti-plagiat. Le logiciel compare le texte de l'étudiant avec une base de données et signale un pourcentage d'emprunts. À l'enseignant de vérifier si les emprunts sont signalés ou non. Une autre approche consiste pour l'enseignant à utiliser un moteur de recherche comme Google face à un passage qu'il juge suspect. Aujourd'hui cependant se développent des logiciels de reformulation automatique à destination des étudiant.e.s, et avec eux des logiciels de détection basés sur la reconnaissance automatique de passages reformulés (Boubée, 2015).
- 19 On convient donc désormais que cet outillage logiciel remplit (et se limite à) une fonction de dissuasion. La question de l'efficacité demeure, et se pose également celle de la perception qu'ont les enseignants du dispositif et de ses effets : la réponse apportée les satisfait-elle ? Les étudiant.e.s ont par ailleurs à signer des attestations de non-plagiat et sont soumis à des injonctions telles que « il faut citer ses sources », « il faut reformuler ». Comme on le verra par la suite, en l'absence d'une formation plus approfondie aux questions de sources et de l'écriture à partir de sources, ces injonctions génèrent des confusions : il faut citer ses sources, mais ne pas abuser de la citation au sens strict ; il est préférable de reformuler mais quel sens peut avoir une reformulation de surface quand le propos a convaincu sur le fond comme sur la forme ? Sans compter que paraphraser est parfois stigmatisé aussi ou l'a été dans le passé scolaire de l'élève, notamment dans le genre de la dissertation (Daunay, 2002).
- 20 En guise de bilan, la réception du copier-coller se caractérise par un focus sur les textes en tant que résultat d'un processus plutôt que de questionner le processus lui-même,

comme l'indique l'assimilation avec le plagiat, ou le fait de réduire le processus à « un simple clic ». On observe également un focus sur les locuteurs, comme ces grands noms accusés dans la presse de plagier ou de copier-coller : les discours volontiers psychologisants et moralisateurs en appellent à la responsabilité, valorisent le « bon élève » appliqué, rigoureux, fustigent la faute, l'abus voire la perversité, ou à l'inverse entendent donner des « astuces » pour « ne pas se faire choper »³.

- 21 Les discours sur le copier-coller oscillent entre déploration et indignation. Qu'en est-il de l'enseignant-chercheur confronté aux écrits de ses étudiant.e.s ? Que peut en faire l'enseignant-chercheur impliqué dans le champ des littératies universitaires ? On retrouve ce qu'écrit M.-A. Paveau citée dans l'appel à communication de la journée qui a initié cet ouvrage : « *Le chercheur en linguistique doit éviter le logocentrisme (prise en compte des seuls énoncés) et « l'égocephalocentrisme » (approche centrée sur le locuteur comme producteur d'énoncés) »* (Paveau 2014 : 8).
- 22 Par ailleurs, quelle autre réponse apporter que surveiller et punir ? Si l'enjeu est bien la prévention du plagiat, n'est-il pas souhaitable de regarder autrement les pratiques des étudiant.e.s, d'adopter une approche visant à mieux les comprendre, en tenant compte également de leurs représentations, comme défendu par nombre d'auteurs (par ex. Eisner et Vicinus, éd., 2008, Peters, 2015) ? Enfin, il importe également de questionner les regards eux-mêmes : face aux jugements portés sur le copier-coller, il serait périlleux de s'indigner de l'indignation, comme de se montrer fasciné par cette pratique, ce qui reviendrait à substituer un dogme à un autre.

5. Le copier-coller du côté de l'énonciation

- 23 Du côté de l'énonciation par copier-coller, qu'est-ce qui pose problème ? C'est d'abord le caractère massif du phénomène qui est mis en avant : « 4 étudiants sur 5 (77,7%) déclarent avoir recours copier-coller ! », lisait-on, en 2007 déjà, dans une enquête menée à l'université de Lyon – et mise en place par l'éditeur du logiciel de détection anti-plagiat Compilatio. Alors que le copier-coller en tant que geste et étape de l'écriture n'a au fond rien de scandaleux, c'est bien un air de scandale qui domine dans les discours, y compris quand la parole est censément donnée aux étudiant.e.s.
- 24 On en trouve un exemple sur le site du Center for Academic Integrity :
- 25 “According to research and surveys conducted by Dr. Donald McCabe and the International Center for Academic Integrity, the number of university students who admit to cheating in some form is truly eye-opening”. (Center for Academic Integrity, 15/01/2018). Tous les ingrédients sont réunis pour faire sensation : l'ampleur du phénomène (« the number of »), la fraude traitée sous l'angle d'une évidence (« cheating in some form ») et de la dissimulation (« students who admit to »), l'appel à un éveil des consciences (« truly eye-opening »).
- 26 L'énonciation par copier-coller représenterait un phénomène de grande envergure, nouveau, qui relèverait des mésusages de l'information et d'une méconduite d'un point de vue moral. En contrepoint est mise en avant ce qu'on appelle la culture des « digital natives », autrement dit la culture de l'écrit à l'ère du numérique chez les nouvelles générations. Sans entrer dans des détails (développés dans F. Rinck et L. Mansour, 2013), soulignons entre autres caractéristiques le recours généralisé à Internet pour la recherche d'information, la notion de partage (partage des données au niveau technologique, et en termes d'usages sociaux) et le fait que les frontières entre productions personnelles et collectives se diluent.
- 27 Les enquêtes sur les pratiques des étudiant.e.s se sont d'abord attachées à montrer l'ampleur du phénomène, sans prise en considération véritable de leur point de vue ni des procédés mis en œuvre. Elles se sont peu à peu orientées vers une approche compréhensive pour tenter de cerner les facteurs en jeu, par exemple d'un point de vue sociologique, comme avec l'approche menée par P. Guibert et C. Michaud (2011) dans le cadre de la sociologie de la déviance.

- 28 La question du « pourquoi » qui cristallise au départ toute l'attention portée à l'énonciation par copier-coller ne doit pas masquer la question du « comment » : étayer cette question revient à affiner les catégories pour dépasser l'effet de fourre-tout attaché au copier-coller. Comme on l'a vu, il convient d'abord de considérer l'énonciation par copier-coller en tant que telle et non au prisme de considérations juridiques et morales caractéristiques du plagiat. De plus, de multiples typologies sont développées, qui tentent de mieux cerner la question de l'intentionnalité (par ex. des degrés de fraude, chez M. Bergadaa, 2006), ou, avec un parti pris plus délibérément centré sur le langagier que sur le locuteur, des types d'emprunt, comme chez H. Maurel-Indart (2011), ou chez C. Park (2003) à propos des écrits d'étudiant.e.s.
- 29 D'autres études enfin contribuent à l'analyse des stratégies de lecture-écriture des étudiant.e.s et des difficultés qu'il rencontrent dans leurs pratiques scripturales et leurs représentations des attentes ; nous y reviendrons plus loin, mais, sans se centrer nécessairement sur le copier-coller, ces études sont éclairantes quant à un possible choc de cultures en jeu à travers le copier-coller : on a affaire à une pratique spontanée, vue comme le fait d'une nouvelle génération et qui n'est pas jugée légitime en regard de pratiques propres aux écrits universitaires et aux écrits de savoir en général.
- 30 De nombreuses voix peuvent être mobilisées qui en appellent à (re-)considérer le copier-coller « comme ce qu'il est : une technique d'écriture informatique » (Merzeau, 2012 : 315). Est à souligner d'abord le fait que la copie représente une pratique littéracique fondamentale (Canfora, 2012 ; Hennig, 1997). Elle joue un rôle majeur dans l'appropriation des connaissances et dans la capacité à se distancier du texte source pour le commenter, comme il est attendu de la part des étudiant.e.s dans nombre des travaux qu'on leur demande.
- 31 C. Coustille (2011) met en pratique ces affirmations : il rédige une « histoire du plagiat universitaire » entièrement à partir de collages de travaux existants dont il prend soin d'indiquer les sources. Un préambule avertit le lecteur de ce choix d'écriture sous forme de montage citationnel qui produit un tout cohérent – et convaincant, a contrario de ce que laisse entendre la notion de *patchwriting*, très répandue en contexte anglo-saxon : ce « néologisme construit sur le terme *patchwork* ou art de coudre ensemble des pièces de tissus disparates » (Beaudet, 2015 : 99) sert à qualifier les écrits des étudiant.e.s et à dénoncer la juxtaposition de contenus hétérogènes et peu articulés, faute de planification suffisante qui permettrait de dépasser la restitution au profit de l'appropriation et de l'élaboration de connaissances (*op. cit.*).
- 32 Les notions de cohérence et de visée argumentative sont centrales, mais l'opposition récurrente entre l'écriture à partir de sources et la construction d'un texte original traduit une vision naïve qui ne résiste pas à l'examen des écrits universitaires et des écrits de savoirs : comme le souligne F. Grossmann à propos du discours scientifique, celui-ci est « construit comme un palimpseste, qui révèle autant qu'il masque les innombrables textes à partir desquels il se construit » (2010 : §3). Le problème se déplace, si l'on en juge le texte de C. Coustille cité ci-dessus. Écrire à partir de copier-coller mérite qu'on s'y intéresse. Nombreux sont ceux qui défendent cette idée, par exemple avec les notions d'*unoriginal genius* (Perloff, 2010) ou de *repurposing* (Goldsmith, 2011), et spécifiquement à propos de la « génération copie » chez L. Merzeau (2012) qui évoque « un art de faire », « un geste d'assemblage », ou à propos des étudiant.e.s, avec les notions de « créacollage » (Peters, 2015), ou de « réorientation des travaux d'autrui » (Rushkoff, 2012).
- 33 S'intéresser à l'énonciation par copier-coller en tant que telle revient à opérer un double déplacement : par rapport aux discours qui s'en tiennent à dénoncer le copier-coller au nom d'un interdit et par rapport à ceux qui se centrent sur le produit plutôt que de regarder du côté du processus. Le copier-coller apparaît alors comme ce qu'il est, une pratique ordinaire. Il implique un nouvel acte d'énonciation, et pas la seule reduplication, et peut à la fois servir d'outil et d'objet de réflexion sur l'écriture à partir de sources. Le problème n'est donc pas tant le geste en lui-même que ce dont il est le symptôme. Il rend manifestes des conflits de normes entre les pratiques spontanées des jeunes générations et les pratiques valorisées à l'université. Il appelle alors l'université à s'interroger sur ses attentes et ses missions.

6. Qu'attend-on des étudiant.e.s et de la formation universitaire ?

- 34 La pratique du copier-coller et les discours de déploration sur cette pratique posent en creux la question des attentes à l'université, que nous abordons sous l'angle des pratiques littéraciques. Le fait que le copier-coller des étudiant.e.s soit considéré – et traité – comme une pratique inacceptable fait apparaître ce que F. Piron (2015) désigne comme un cadre normatif sous-jacent propre au « régime contemporain des savoirs scientifiques ». D'abord, ce cadre normatif se caractérise par la prédominance de valeurs morales. « Honesty, trust, fairness, respect, responsibility and courage » sont par exemple les entrées retenues par l'*International Center for Academic Integrity*. Ces mêmes idéaux servent à définir les pratiques de littératie numérique emblématiques des jeunes générations en termes de contre-valeurs (ex. « le fléau Wikipédia », « Wikimerdia »). Par ailleurs, les notions d'auteur et de sources se présentent comme des piliers des écrits de savoirs, et de l'ordre d'une obsession dans les discours sur ces écrits. Si l'on revient aux écrits des étudiant.e.s, on se rend compte que les attentes à l'université sont calquées sur celles concernant les chercheurs (outre l'image du « bon élève » scrupuleux, motivé, elles en appellent à une déontologie) et qu'elles sont peu explicitées ni interrogées : l'évidence domine.
- 35 Au-delà de « il faut citer ses sources », qu'attend-on des étudiant.e.s ? Les attentes se révèlent prises entre deux modèles, sans compter que les différences culturelles sont sans doute déterminantes. D'une part sont mis en avant l'originalité, l'*autorship*, le fait que l'écrit produit représente une création singulière. D'autre part, les écrits produits impliquent de se documenter, de citer ses sources, de s'inscrire dans une tradition scientifique, un héritage. Il est admis par ailleurs que les attentes à l'université se caractérisent par un « saut qualitatif » (Boch, 1998 : 62). Les étudiant.e.s passent de la restitution des savoirs à l'exigence de penser via l'écrit, ce qui est également nommé *critical thinking through writing* (Bizell, 1992). Ainsi, les travaux universitaires exigent une réflexion personnelle – mais une réflexion qui soit fondée. La réflexion personnelle présente un statut ambivalent en contexte scolaire et universitaire. Même si c'est moins le cas pour certains types de travaux comme l'écriture créative par exemple, largement pratiquée dans les *Writing Centers* des universités américaines, produire un écrit personnel ou donner son avis ne sont pas des objectifs mis au premier plan, du moins pas en ces termes. Alors quelles sont les priorités, au fond ? Citer ses sources ? Produire une réflexion propre à partir de sources ? La légitimité des sources est également une question décisive : écrire à partir de sources oui, mais des sources de qualité.
- 36 Or, les étudiant.e.s se trouvent confronté-e-s à des confusions face aux attentes. Nous n'en traiterons rapidement que quelques aspects⁴, qui concernent la question de l'auteur et celles des sources.
- 37 Pour ce qui concerne d'abord la question de l'auteur, les écrits des étudiant.e.s présentent des difficultés décrites dans le champ des littératies universitaires sous de multiples angles, en termes d'auctorialité, d'ethos, de positionnement, de posture. Observables dans les textes, elles le sont aussi dans le cadre d'entretiens qui tentent de mettre au jour leurs représentations et leur rapport à l'écrit. Le problème pour eux est d'avoir affaire à des injonctions paradoxales : parler en son nom propre, discuter les auteurs lus, se positionner dans un champ (Rinck, 2004), alors que c'est ce qui caractérise plutôt un

travail de thèse au titre de droit d'entrée dans la communauté scientifique (Bourdieu, 2001). Le contrat didactique est alors mis en péril, comme le suggèrent les propos de cette étudiante : « on nous demande notre point de vue, mais notre point de vue, on s'en fout ».

- 38 La question des sources est très riche également et touche de près au rapport au savoir. Pour n'en donner qu'un rapide aperçu, nous évoquerons d'abord le fait que les sources puissent être comprises comme antinomiques d'un travail personnel et original. Ainsi, dans un article journalistique qui, une fois n'est pas coutume, dénonce la traque du copier-coller et défend l'idée d'« apprendre l'art de l'utiliser », l'auteur ironise : « les élèves trouvent sur Internet les réponses aux questions que leur pose leur professeur ». Le copier-coller invite effectivement à s'interroger sur les modalités d'évaluation et à la manière de concilier sources et travail personnel. Par ailleurs, la parole donnée aux étudiant.e.s comme dans l'étude de B. Simonnot (2014) est éclairante : ils conçoivent les enseignements qui leur sont dispensés comme une vaste compilation non référencée. L'affirmation paraît fondée si l'on se réfère aux nombreuses études menées sur le discours scientifique et sur les discours de didactisation tels que les dictionnaires d'une discipline ou les manuels et les cours (voir par ex. Grossmann et Rinck, 2004). Un autre point peut-être plus problématique encore est cette « pensée magique » évoquée par L. Merzeau (2012), selon laquelle toute la connaissance est déjà-là : il suffit d'interroger la machine pour accéder à un savoir tout fait⁵. L'enjeu n'est pas ici de stigmatiser ce que pensent les étudiant.e.s mais bien de mesurer les effets de décalage qu'il peut y avoir entre les représentations des uns et des autres – pour mieux cerner d'où on part et vers quoi on va, quand on entend favoriser l'acculturation des étudiant.e.s, autrement dit leur familiarisation avec les littératies universitaires.

- 39 Sur la question des attentes et au-delà de l'exigence de citer ses sources, nous retiendrons ici le fait d'écrire à partir de sources de qualité et l'importance de comprendre les enjeux épistémiques liés à la gestion des sources. Comme le souligne B. Simonnot :

- 40 « il ne s'agit pas d'instituer une tyrannie de la citation. (...) [L]a réflexion ne peut se passer des contributions apportées par d'autres. C'est le rôle que devraient permettre l'affiliation universitaire des étudiants et l'affiliation scientifique des chercheurs : entrer dans la discussion des idées pour contribuer à la connaissance » (2014 : 228).

- 41 Si ce qui a trait à la prévention du plagiat impose notamment une réflexion sur les modalités d'évaluation (Peters, 2015), le copier-coller peut par ailleurs se présenter comme une entrée intéressante dans de multiples dispositifs de formation : du côté des ateliers d'écriture créative, de l'appropriation de routines discursives et de contenus spécifiques aux disciplines, de formations documentaires liées à la maîtrise de l'information, des formations aux écrits professionnels. L'analyse de discours pourrait servir de domaine contributeur pour des formations à l'écrit qui ne se limitent pas à « travailler son orthographe » ou « rédiger un mail efficacement », mais qui intègrent les questions d'auteur, de sources et d'écrits de savoir comme relevant de la responsabilité de l'université dans la société de la connaissance. On pourrait par exemple imaginer un travail sur les sources dans les écrits de recherche et les sources dans le discours encyclopédique de Wikipédia.

7. Conclusion

- 42 Le copier-coller fait interagir les domaines des littératies universitaires, des littératies numériques et des littératies informationnelles. Il fait apparaître la culture de l'écrit dans ses tensions – d'où l'intérêt de parler de littératies au pluriel. Ces tensions opèrent en l'occurrence au niveau du rapport à l'écrit et au savoir, et en termes de légitimité et d'autorité.
- 43 Nous avons pris comme point de départ la question de savoir si le copier-coller pouvait constituer un objet didactisable. De manière programmatique, nous l'envisageons comme une entrée intéressante dans le cadre de formations à l'écrit pour les étudiant.e.s, et pour la formation des enseignants, à la fois en tant qu'outil pour l'écriture à partir de sources et en tant qu'objet de réflexion, qui serve de tremplin pour interroger les attentes universitaires, les rendre explicites, leur donner sens en regard

des logiques propres à la construction et à la diffusion du savoir. Un enjeu double intervient : 1) l'acculturation des étudiant.e.s à l'écrit universitaire (par ex. sur les notions d'auteur et de sources), ce qui implique à la fois *the way and the meaning*, c'est-à-dire des manières de faire et de penser, mais aussi le sens qu'elles ont ; 2) la formation des étudiant.e.s à l'écrit à et par l'université, en regard de pratiques qui ne sont pas seulement celles du parcours universitaire, mais ouvrent sur les professions et sur les usages sociaux de l'écrit dans la société de la connaissance.

- 44 Nous finirons par la question de la contextualisation. Le cas du copier-coller invite à une posture impliquée en didactique de l'écrit. Les éléments de contextualisation que nous avons proposés peuvent être compris de deux manières, comme relevant de la déconstruction d'une part (ainsi, le choix de se centrer sur le copier-coller en mettant de côté la question du plagiat) et de la reconstruction dans des schèmes propres à la didactique de l'écrit et aux littératies universitaires (ainsi, le fait de mobiliser ce qui a trait au rapport à l'écrit des étudiant.e.s, ou à la question des sources dans les écrits de recherche). La contextualisation sert de cadre interprétatif et pas seulement d'arrière plan. Il est possible de l'affiner (ainsi, par exemple, le traitement du copier-coller dans le cadre de l'enseignement du français au lycée). La contextualisation didactique implique également un « second temps », si l'on peut dire, dès lors que les objectifs d'ordre programmatique sont à rendre opératoires sur un terrain en particulier. Nous avons ici parlé de « formation(s) à l'écrit » en général, ce qui ne prend effet que dans des contextes spécifiques de tels ou tels dispositifs de formation. Notre objectif était de problématiser le copier-coller de manière à envisager les contenus de formation afférents dans la perspective de l'acculturation des étudiant.e.s à l'écrit universitaire et de leur acculturation à l'écrit dans la société de la connaissance. Le copier-coller appelle à une réflexivité critique dans le champ des littératies universitaires : renoncer à une posture morale et entreprendre un tournant éthique⁶, adopter une approche compréhensive du phénomène comme de sa réception, miser sur des enjeux de l'ordre de l'agir professionnel, ne serait-ce qu'en s'interrogeant sur la manière dont on parle de copier-coller à – et avec – nos étudiant.e.s.

BIBLIOGRAPHIE

- Aron P. (2009). Des interdits qui méritent d'être discutés. Réflexions d'un enseignant en lettres sur l'imitation et le plagiat, *Actes du colloque Copié-collé... Former à l'utilisation critique et responsable de l'information*. En ligne : <https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/64039/3/actes.pdf>
- Barré-de Miniac C., Brissaud C. & Rispail M. (2004). *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Beudet C. (2015). « Littératie universitaire, *patchwriting* et impéritie. *Le français aujourd'hui*, 190, 99-114.
- Bergadaa M. (2006). « Du plagiat à la normalité ». En ligne : <http://responsable.unige.ch/assets/files/ETAT-DE-LA%20SITUATION-SELON-LES-ETUDIANTS-jan2006.pdf>
- Bizzell P. (1992). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Boch F. (1998). « Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur : profils groupaux », *Lidil*, 17, 57-64.
- Bourdieu P. (2001). *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.
- Canfora L. (2012). *Le copiste comme auteur*. Toulouse : Anarchasis Éditions.
- Chiss J-L. (2011). « Littératie et didactique de la culture écrite », *Forum Lecture*, 1, 1-12. En ligne : http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Chiss.pdf

- Coustille C. (2011). « Une histoire du plagiat universitaire », *Fabula*. En ligne : http://www.fabula.org/atelier.php?Histoire_du_plagiat_universitaire
- Daunay B. (2002). *La Paraphrase dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang
- Dupl  a E. (2011). « Lire et écrire internet : définition, enjeux et évaluation des litt  r  ties numériques ». Dans A. Desrochers et M.-J. Berger (  d.), *L'évaluation de la litt  r  tie*, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 255-286.
- Eisner C. & Vicinus M. (eds). (2008). *Originality, Imitation, and Plagiarism: Teaching Writing in the Digital Age*. University of Michigan : The University of Michigan Press.
- Fraenkel B. & Mbodj A. (2010). « Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et Société*, 133, 7-24.
- Goldsmith K. (2011). *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*. Columbia University : Columbia University Press.
- Grossmann F. (2010). « Renvoyer aux sources du savoir : voir et cf. dans le texte scientifique », *Ci-Dit, Communications du IVe Ci-dit*, En ligne : <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=497>.
- Grossmann F. & Rinck F. (2004). « La surénonciation comme norme du genre. L'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique », *Langages*, 156, 34-50.
- Guibert P. & Michaut C. (2011). « Le plagiat étudiant », *  ducation et sociétés*, 28, 149-163. En ligne sur <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2011-2-page-149.htm>
- Hébert M. & Lépine M. (2013). « De l'intérêt de la notion de litt  r  tie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'  ducation », *Globe*, 16(1), 25-43. doi:10.7202/1018176ar
- Hennig J.L. (1997). *Apologie du plagiat*. Paris : Gallimard.
- Lacelle N., Boutelle J.-F. & Lebrun M. (2017). *La litt  r  tie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique. Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ladhari S. (2006). « La métaphore de la mise en lumière dans le langage courant ». Dans C. Cort  s (  d.), *La métaphore : du discours général aux discours spécialisés*, *Cahiers du CIEL 2000-2003*, 145-169. En ligne : <http://www.eila.univ-paris-diderot.fr/recherche/clillac/ciel/cahiers/2000-2003>
- Lebon F. (2007). « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale », *Ethnologie française*, 37, 709-720.
- Lebrun M., Boutin J.-F. et Lacelle N. (2012). *La litt  r  tie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'  cole et hors de l'  cole*. Québec : PUQ.
- Maurel-Indart H. (2011). *Du plagiat*. Paris : PUF (1  re édition 1999).
- Merzeau L. (2012). « Copier-coller », *Médium*, 32-33, 312-333.
- Park C. (2003). "In Other (People's) Words: plagiarism by university students- literature and lessons", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488.
- Paveau M.-A. (2014). « L'alternative quantitatif/qualitatif à l'épreuve des univers discursifs numériques », *Corela*, 15, En ligne : <https://journals.openedition.org/corela/3598>
- Penloup M.-C. (2012). « Litt  r  ties numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 119-140. En ligne : http://manuscritdepot.com/documentspdf/06_Penloup.pdf

- Peters M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3), En ligne : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1878/1777>
- Piron F. (2015). « Penser le plagiat pour mettre en lumière le cadre normatif du régime contemporain des savoirs scientifiques », *Questions de communication*, 27, 217-231. En ligne sur <https://www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2015-1-page-217.htm>
- Rabatel A. (2013). « L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité » », *Argumentation et Analyse du Discours*, 11. En ligne : <http://journals.openedition.org/aad/1526> ; DOI : 10.4000/aad.1526
- Rinck F. (2004). « Les difficultés d'étudiants dans la construction d'une problématique », *Pratiques*, 121-122, 93-110.
- Rinck F. et Mansour L. (2014). « La littéracie à l'ère du numérique : le copier-coller chez les étudiants », *Revue Linguagem em (dis)curso*, 13(3), 613-637. En ligne : <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/1303/00.htm>
- Roegiers X. (2015). « L'enjeu de la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur du point de vue de l'enseignement par et pour la recherche », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 13-31. En ligne : <http://journals.openedition.org/dse/1161> ; DOI : 10.4000/dse.1161
- Simonnot B. (2014). « Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique ? », *Questions de communication*, 26, 219-233. En ligne : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9304>
- Street B. V. (1993). "The new literacy studies", *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81-97.
- Swales J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic research Settings*. Cambridge: Cambridge University press.
- Tewell E. (2015). "A decade of Critical Information Mliteracy : A review of the literature", *Communications in Information Literacy*, 9, 24-43. En ligne : <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v9i1p24&path%5B%5D=205>
- Tomasello M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard : Harvard University Press.
- Tozzi M. (1996). *Penser par soi-même*. Paris : Chronique Sociale.
- Weissberg J.L. (2002). « Copier-coller n'est pas plagier », *Critique*, 663-664, 713-724.

NOTES

1. . Voir https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Face_et_pile/face_pile_plagiat_final.pdf. Le document sur le plagiat réalisé par l'Université de Sherbrooke, « Pile et face, les deux côtés de la médaille » ne se centre pas que sur les « tricheurs » mais appelle aussi à la vigilance par rapport aux représentations que les enseignants se font.
2. Voir par ex. le slogan « copier-coller-citer » utilisé à l'Université de Sherbrooke.
3. . <http://www.madmoizelle.com/comment-tricher-copier-coller-602311>
4. . Les ayant déjà développés par ailleurs (voir Rinck, 2004 ; Rinck et Mansour, 2013).
5. « Pourquoi apprendre ce qui est dans les livres puisque ça y est ? », dit la formule attribuée à Sacha Guitry.
6. . Voir A. Rabatel (2013 : 6) sur morale et éthique du chercheur, et F. Piron (2015 : 218 et sqq.) qui différencie déontologie et éthique à propos du copier-coller.

RÉSUMÉS

La pratique du copier-coller chez les étudiant.e.s est assimilée à du plagiat et la réponse apportée par l'institution se résume à « surveiller et punir ». Cette pratique mérite cependant d'être interrogée dans le cadre des littératies universitaires par rapport à la nécessaire prise en compte des littératies numériques. Le fait qu'elle soit conçue comme une « méconduite » d'un point de vue déontologique est à comprendre par rapport à un cadre normatif qui en appelle à l'honnêteté académique et institue l'auteur et les sources comme des composantes essentielles des écrits de savoirs, sans guère en expliciter les enjeux. Comment penser le copier-coller et qu'en faire ? En quoi peut-on passer de l'inacceptable au didactisable, et que prendre en compte ? Dans la perspective d'une réflexivité critique dans le champ des littératies universitaires, nous proposons des éléments de contextualisation qui permettent de problématiser le copier-coller, en tant que geste d'écriture, en tant qu'objet de débats, et de manière à mieux outiller les étudiant.e.s face aux attentes universitaires et en termes de compétences littéraciques en général. Nous nous intéressons à la réception du copier-coller, à l'énonciation par copier-coller et aux confusions qui entourent les attentes à l'égard des écrits des étudiant.e.s. Le contexte est compris comme un cadre interprétatif qui sert à construire un objet didactique en tant que tel.

The practice of copy and paste among students is equated with plagiarism and the institutional response is devoted to "discipline and punish". However this practice is an important issue within the framework of academic literacies, in relation to the necessary consideration of the digital literacy. The fact that it is conceived as a "misconduct" from an ethical point of view is to be understood with regard to a normative frame that calls for academic honesty and establishes the author and the sources as essential components of research writings, without much explaining the issues (why? how? etc.). How to think copy and paste and what to do? How to go from the state of unacceptable to a didactic view, and what to take into account? With the prospect of critical reflexivity in the field of academic literacies, we propose some elements of contextualization which make it possible to problematize copy and paste, as a gesture of writing, as an object of debates, and in order to better prepare students with academics expectations and in terms of literacy skills in general. We develop first the way copy and paste is received, then the fact of writing by copy and paste, and finally the tension and confusions around expectations related to students' writings. Context is understood here as an interpretative framework that serves a didactic approach as such.

INDEX

Mots-clés : littératies universitaires, littératies numériques, formation à l'écrit, copier-coller, auteur, sources

Keywords : academic literacy, digital literacy, writing skills training, copy and paste, author, sources

AUTEUR

FANNY RINCK

ESPE de Grenoble et Laboratoire Lidilem, Université Grenoble Alpes